

## ALGUNES IDEES I PROPOSTES PER INTRODUIR L'AVALUACIÓ FORMATIVA A LES ASSIGNATURES

---

Albert Juncà i Pujol

Introduir l'avaluació formativa a les nostres assignatures es pot fer de moltes maneres. Tanmateix, incorporar-la plenament i de cop i volta a una assignatura no és senzill. La voluntat de fer-ho es pot transformar ràpidament en fortes resistències i finalment en inacció si hom entreveu que l'empresa és complexa i li ha de suposar massa canvis i incerteses.

Aquest capítol té com a objectiu acompanyar el professorat en el procés de fer seu aquest tipus d'avaluació; i que un cop fet el pas li resulti pràcticament impossible concebre la seva assignatura sense la presència continuada de l'avaluació formativa.

Per tal de procurar ser exitós en aquesta contesa les següents pàgines s'estructuren de manera poc convencional. Així, una primera pregunta sobre l'avaluació va seguida de l'exposició d'uns quants aspectes positius ja constatats i contrastats de l'avaluació formativa, que acaba culminant amb l'exposició d'un seguit d'estratègies i suggeriments per implementar l'avaluació tot vençant les possibles pors o resistències que puguin acompanyar el procés.

### LA PREGUNTA

L'avaluació formativa respon a la pregunta "Per què s'ha d'avaluar?" tot dient "Per tal d'ajudar els estudiants en el seu procés d'aprenentatge" (Jorba, Sanmartí, 1994, p.18). Aquesta resposta es complementa amb la idea que allò que és essencial en el procés de formació dels alumnes és que els ajudem a dotar-se de capacitat de regulació en relació al seu propi aprenentatge. L'avaluació formativa contribueix a aquesta regulació perquè facilita indicadors d'aprenentatge constants a l'alumnat. En aquest sentit, Bain (2006, p.46) recull a la seva obra *El que fan els millors professors d'universitat* una recerca duta a terme per Richard Light a Harvard en la qual les classes més ben valorades pels alumnes presentaven "alta exigència [...] però amb moltes oportunitats de revisar i millorar el seu treball abans de rebre una nota".

Aquesta pregunta també admet una altra resposta que complementa la primera i que en aquest cas afecta directament el professor. Així, s'ha d'avaluar perquè el professor ha de conèixer en tot moment els progressos i les dificultats d'aprenentatge dels seus alumnes i poder, així, adequar les seves estratègies didàctiques a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat. Ambdós aspectes, la regulació de l'alumnat i el coneixement del seu procés per part del professor, fan que no només es millorin els processos, sinó també els resultats de l'aprenentatge (Casanova, 1998).

De tot plegat se'n deriva que l'element *formal* (que fa que l'avaluació sigui precisament *formativa*) es troba en el fet que s'aporta informació (*feedback*) des de diferents agents durant el procés formatiu per tal de millorar els resultats finals (Morales Vallejo, 2010). Dit d'una altra manera, si volem que els alumnes entenguin de veritat alguna cosa important no s'ha d'esperar el dia de l'examen per preguntar-ho i verificar si de veritat ho han entès (Butler, Phillmann i Smart, 2001).

### ALGUNS ASPECTES POSITIVS DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA

Aquest punt pretén mostrar alguns dels aspectes positius que l'avaluació formativa integrada dins del procés d'ensenyament-aprenentatge pot aportar a les assignatures, al professorat i a l'alumnat que la faci servir. Tanmateix, cal tenir present que totes aquestes possibilitats parteixen de la premissa que les tasques d'avaluació plantejades són plenament coherents amb els objectius d'aprenentatge de l'assignatura.

Un dels aspectes més interessants de les tasques formatives és que orienten l'alumne sobre com i què ha d'estudiar, i sobre quines són les característiques esperades de les seves respostes a les accions formatives que se li plantegen. Si aquesta informació no arriba a l'alumne, el més usual és que aquest opti per la vella i coneguda fórmula de l'estudi merament memorístic.

Optar per l'avaluació formativa permet a l'alumnat saber què i quin és el nivell que se n'espera. Així, l'avaluació formativa freqüent suposa proporcionar facilitats a l'aprenentatge de l'alumnat i això, al seu torn, permet elevar el nivell d'exigència vers aquest aprenentatge tant en relació a la qualitat com a la complexitat de les tasques que li són proposades.

En relació a aquests dos primers punts cal dir que a totes les aules hi ha alumnes que sense gaire o gens d'ajuda per part del professor ja detecten què és allò que s'espera d'ells, o què és allò important o allò que demanarà el professor. Ara bé, això no passa amb tot l'alumnat. I en aquest punt l'avaluació formativa s'ha mostrat molt eficient a l'hora d'augmentar i millorar de manera apreciable el rendiment de tots els alumnes; també aquells que solen presentar més dificultats a l'hora d'aprehendre aquests aspectes.

L'avaluació formativa també sol tenir conseqüències positives en la motivació dels alumnes. El clima de l'aula sol ser millor. I això és perquè l'alumne percep que el professor l'acompanya, que cerca també el seu èxit i que vol ajudar-lo a corregir els seus errors quan encara és possible fer-ho sense l'estrès d'una única prova definitiva i imminent.

El fet que a les sessions de classe, indirectament o directa, s'hi facin avaluacions formatives fa que l'alumnat les percebi més necessàries i al mateix temps més útils. En aquest sentit, s'ha constatat que l'alumnat tendeix a assistir més a classe quan percep que hi rebrà una informació útil (Dolnicar, 2005). I això té com a conseqüència la disminució del nombre de fracassos en aquella assignatura i al mateix temps, encara que sembli contradictori, n'eleva la dificultat per superar-la si es falta a classe perquè l'augment de la dificultat i de l'exigència que comporta són més difícils d'assolir si no s'és present activament a classe.

L'avaluació formativa (reprenent la segona resposta a la pregunta inicial d'aquest capítol) també permet al professor conèixer si allò que fem fer als nostres alumnes és eficaç i si el ritme que els proposem és adequat. En definitiva, ens permet ajustar la nostra proposta d'ensenyament per tal de millorar-la tot beneficiant els nostres alumnes (Yorke, 2003).

## ESTRATÈGIES, EINES I SUGGERIMENTS

Tot i que sovint es presenta així, no hi ha instruments d'avaluació específics per fer avaluacions finals o sumatives i instruments d'avaluació formativa. Així, "[...] les diferents modalitats d'avaluació es distingeixen bàsicament pels objectius que persegueixen més que no pels instruments que fan servir" (Jorba, Sanmartí, 1994, p. 19). Tant els exàmens convencionals com altres tasques utilitzades per avaluar, segons com s'utilitzin, també poden ser instruments d'avaluació formativa. La seva eficàcia en relació a l'avaluació formativa dependrà de les seves finalitats, dels seus usos i, sobretot, de la qualitat i l'oportunitat del *feedback* que se'ls associï (Morales Vallejo, 2010).

Un primer pas molt recomanable per introduir l'avaluació formativa a les nostres assignatures consisteix a fer un petit inventari de totes les tasques i instruments d'avaluació emprats en una assignatura. D'aquests, segurament uns quants ja serveixen per aportar informació a l'estudiant per tal que pugui regular millor el seu aprenentatge. Aquests, o bé no caldrà tocar-los o necessitaran petites modificacions per tal d'amplificar-ne la seva utilitat formativa. En relació als instruments i tasques que no permetin fer avaluació formativa caldrà veure i qüestionar-se quina és la seva utilitat per tal de mantenir-los o bé canviar-los per altres que sí que ho permetin.

Hi ha moltes maneres de dur a terme avaluació formativa de manera continuada. I a més, moltes d'aquestes actuacions no tenen per què suposar un augment de la càrrega de feina per al docent.

És important que la por a la correcció no faci que no proposem aquestes activitats (pel temps que ens pugui comportar corregir-les) que poden ser molt rendibles de cara a l'aprenentatge dels alumnes, per això convé veure procediments ràpids i senzills: alguns tan senzills com no corregir. (Morales Vallejo, 2010: 23).

Així, les avaluacions poden tenir qualificació o no tenir-ne; es pot optar perquè la nota sigui en relació a la participació de l'alumne (la realització de la tasca) o a la qualitat de la seva tasca. A més, el pes de la nota en relació a la nota final pot anar de molt pes a gens. Perquè, de fet, la motivació última d'aquesta avaluació és corregir errors a temps, ensenyar a estudiar i donar pautes per l'autoregulació de l'alumne.

En relació a la càrrega de feina del professor també cal tenir en compte que hi ha moltes maneres de fer que tasques individuals acabin convertint-se en tasques grupals (fet que estalvia correccions al professor alhora que permet millorar la qualitat dels treballs); i això sense comptar que l'autoavaluació o l'avaluació entre iguals pot ser emprada en molts casos fent que siguin els mateixos alumnes els que avaluïn i facin *feedbacks* de les seves pròpies tasques. En aquest sentit, Jorba i Sanmartí (1994) situen l'autoregulació per part de l'estudiant i la regulació a partir de les interaccions entre l'alumnat com a pilars fonamentals de la regulació contínua dels aprenentatges. Els mateixos autors, a més, manifesten que:

Les activitats d'avaluació mútua per parelles o en grup són molt interessants. En aquest sentit, s'ha observat que és més fàcil que l'alumne detecti errors i encerts en les produccions d'altres alumnes que no pas en les seves. I per comparació li permet reconèixer en quins aspectes hauria de millorar. (p. 221).

A continuació s'exposen algunes estratègies d'avaluació i algunes suggerències en relació a l'actuació del professor per tal d'implementar l'avaluació formativa:

### **Preguntes orals llançades a classe**

- El professor fa bones preguntes que incideixen en allò que creu que és important conèixer i, sobretot, entendre per part de l'alumne. Normalment solen ser espontànies, però el professor pot haver-hi pensat prèviament, les pot haver enunciat abans de la classe...
- Les preguntes poden ser molt breus o molt complexes. I la manera de respondre-hi també pot ser molt diversa.
- S'ha de pensar per què es fan aquestes preguntes (per corregir errors a temps, per deixar clar el que és important, per estimular la reflexió, etc.). L'objectiu final de tota pregunta formativa hauria de ser facilitar un estudi i un aprenentatge de qualitat.
- Els alumnes s'han d'adonar d'aquestes bones preguntes per tal que les prenguin en consideració. Pot ser molt útil explicitar per què es fan aquestes preguntes.
- Les qüestions fetes al mig de la classe tenen, a més, un efecte col·lateral beneficiós: s'aconsegueix que l'atenció a les explicacions augmenti i la classe esdevingui funcionalment més útil (Biggs, 2006).
- A banda de la pregunta "espontània" llançada en qualsevol moment de la sessió, també hi ha moltes tècniques que permeten llançar i recollir aquestes preguntes. Des de l'*one minute paper*, que solen ser proves finals pensades per al final de la sessió i en les quals es pot demanar "què és el que més t'ha interessat d'aquesta classe i què és el que encara t'ha quedat confús i necessita ser explicat una mica més?"; fins als *quizzes*, tests objectius molt breus que permeten fer un sondeig ràpid sobre l'estat de l'aprenentatge de l'alumnat. Aquests

tests poden incloure preguntes que obliguin l'alumnat a reflexionar. Solen ser exercicis d'autoavaluació que haurien de poder originar aclariments o explicacions addicionals. Aquests tests haurien d'estar pensats per tal d'incentivar les intervencions dels alumnes, ja sigui perquè posen en joc els seus coneixements, com perquè poden preguntar els seus dubtes. El *10" essay*, 10 minuts d'assaig al final de les sessions és també una altra manera d'aprofitar aquest temps de final de la sessió que sol tenir poc valor (els alumnes estan cansats, ja pensen a marxar, recullen les coses...). L'assaig final, en canvi, permet repassar i posar en joc allò treballat i explicat durant la sessió. I "obliga" l'alumnat a estar més atent i actiu durant la sessió.

- La manera de respondre aquestes preguntes pot ser diversa. Des de respostes a classe davant de tot el grup, fins a respostes individuals i escrites que permetin a l'alumne percebre's com a subjecte responsable de la seva pròpia resposta. La casuística en aquests casos és molt àmplia: es poden recollir les respostes signades, es poden corregir amb o sense nota i comentar els resultats el dia següent, es poden emprar fòrums per compartir i comentar les respostes, o bé emprar papers a classe que circulin i es comentin entre diferents alumnes i que acabin sent exposats en veu alta per després ser debatuts en petits grups...
- Per a la implantació d'aquest tipus de tasques pot ser molt útil tenir en compte les conclusions de l'estudi de Drabick, Weisberg, Paul i Bubier (2007) en les que s'assenyala que cinc minuts escrivint a cada sessió sobre una pregunta de l'assignatura provoquen millors resultats que cinc minuts pensant (només) sobre aquesta mateixa qüestió.
- A més, aquest tipus de tasques poden servir per altres objectius paral·lels: fer preguntes molt senzilles per reforçar la seva autoeficàcia i els sentiments de la pròpia capacitat; o bé fer-les molt reptadores, desafiants per tal d'estimular el pensament i la creativitat dels alumnes... (Bandura, 2002).

### **Treballs en petits grups a classe**

Tasques grupals fetes per parelles o grups de tres tal com estan asseguts a classe i de curta durada. En aquestes tasques els alumnes poden comentar un tema, concretar les seves dificultats de comprensió, respondre junts unes quantes preguntes, resoldre un problema o un cas, corregir en comú els seus propis exercicis o revisar també en comú les correccions fetes pel professor, etc. També es pot convidar els alumnes a pensar la resposta a una pregunta, o a escollir (i justificar) una resposta entre les diverses que ofereix el professor. Un exemple d'això podria consistir a fer que els alumnes discuteixin en petits grups sobre un tema i que després un representant de cada grup exposi el que el seu grup ha dit; presentar possibles respostes a una pregunta i que els alumnes votin quina és la resposta correcta; demanar als alumnes que responguin una qüestió i després demanar que alguns la llegeixin en veu alta...

### **Exàmens i treballs "convencionals"**

Aquests dos instruments es poden convertir, fàcilment, en instruments formatius solament incorporant-hi *feedback* a l'alumne i oportunitats de canvi i millora de les seves respostes. Així, es pot fer que els exàmens sempre tinguin un retorn amb comentaris sobre els èxits i els aspectes millorables; i també es pot proporcionar a l'alumnat l'oportunitat de revisar i millorar les seves respostes a posteriori. En el cas dels treballs, es poden establir terminis de lliurament parcials on la feina feta es contrasti amb la d'altres companys, amb models d'excel·lència d'altres anys, amb *feedback* directe del professor, amb l'opció de validar-los mitjançant graelles amb rúbriques auto i coavaluatives, etc.

### **Ús de les TIC**

El professor que vulgui incorporar o millorar l'avaluació formativa en la seva pràctica docent cal que consideri les potencialitats que les TIC li ofereixen en aquest procés. A banda de l'estalvi de temps, esforços i

recursos econòmics que poden suposar, les TIC permeten elaborar documents col·laboratius entre alumnes, permeten conèixer i compartir les tasques que fan altres companys, permeten tenir a l'abast de manera molt senzilla models de bones pràctiques, qüestionaris autoavaluatius, espais de debat oberts sense limitacions d'espai i temps... Les TIC, en definitiva, poden constituir-se en unes grans facilitadores del procés d'avaluació formativa.

Per tal de dur a terme alguna d'aquestes actuacions, tant a dins com a fora de l'horari lectiu, és interessant que el professor vagi pensat i preparant les preguntes d'avaluació durant el curs:

Això ens obligarà, als professors, a concretar més els resultats esperats de l'aprenentatge (habilitats, competències que han d'adquirir, capacitat crítica, com han de manifestar la comprensió, etc.) sense haver d'esperar els exàmens finals. (Morales Vallejo, 2010, p. 25).

Aquestes preguntes-tipus han de poder-se mostrar als alumnes durant el decurs de l'assignatura, i al mateix temps s'han de poder mostrar les maneres de respondre-hi que les han d'acompanyar.

Finalment, i ja a mode de conclusió, i potser també com a darrer element encoratjador per al professorat, cal dir que una de les habilitats professionals del docent que cada vegada pren més importància és la de ser capaç d'estructurar una bona avaluació i, concretament, d'emprar l'avaluació formativa al mateix temps que s'és capaç d'especificar els resultats que s'esperen dels alumnes. En aquest sentit, Vallejo (2010, p. 25) ressalta que:

ja hi ha diferents autors que parlen obertament de la *professionalitat del docent* (*scholarship of teaching*, Yorke, 2001) en termes d'avaluació formativa, així com de la professionalitat específica del professor com a avaluador de l'aprenentatge en l'ensenyament superior (*scholarship of assessment*, Rust, 2007).

Tinguem-ho present, i potser ens acabarà d'ajudar a fer el pas en aquesta singladura *formativa*.

## BIBLIOGRAFIA

- Jorba, J.; Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Bain, K. (2006). *El que fan els millors professor universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, 5<sup>a</sup> ed.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Butler, A.; Phillmann, K. & Smart, L. (2001). Active learning within a lecture: assessing the impact of short, In-class writing exercises. *Teaching of Psychology*. Vol. 28, n. 4, 257-259.
- Casanova, M. A. (1998), "Función formativa de la Evaluación", en *La Evaluación educativa. Escuelabásica*, México, SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, pp. 81-85.
- Dolnicar, S. (2005). Should We Still Lecture or Just Post Examination Questions on the Web?: The nature of the shift towards pragmatism in undergraduate lecture attendance. *Quality in Higher Education*, Jul 2005, Vol. 11 Issue 2, pp. 103-115.
- Drabick, D.; Weisberg, R.; Paul, L.; Bubier, J. (2007). Keeping it short and sweet: Brief, ungraded writing assignments facilitate learning. *Teaching of Psychology*, Vol. 34, n. 3, 172-175.
- Morales Vallejo, P. (2010). *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2a edició. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 33-90. (consultat a partir de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>)
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45: 477-501.